

## Presentación



La preocupación por la mejora ha sido una constante en el campo de las organizaciones; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han dado resultado. Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional, cuando se eliminan situaciones de protección hacia la innovación. Y es que la actuación de los profesionales se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes.

La mejora ha de ser el resultado pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión que ayude a las personas y a las organizaciones a progresar. Confiar en la existencia de personas extraordinarias capaces por sí mismas de movilizar voluntades y solventar todas las resistencias posibles al cambio es más coherente con modelos piramidales y autoritarios. La realidad actual puede dar sentido, por el contrario, a la presencia de equipos de profesionales innovadores y transformadores de la intervención educativa.

Particularmente, el trabajo coordinado es muy importante en las organizaciones educativas, donde la presencia continuada de los estudiantes y la complejidad de las actividades formativas que realizan exige de una alta coordinación de los profesionales que intervienen. De hecho, la colaboración se considera una respuesta a:

- La complejidad actual de la realidad educativa, no abordable desde planteamientos individuales.
- La asunción de que la especialización, siendo importante, no da las respuestas adecuadas que exige la realidad, promoviendo enfoques globales y continuados sobre los sectoriales y puntuales.
- La conveniencia de promover la comunicación en las organizaciones, como operativa necesaria para la búsqueda de alternativas creativas ante los nue-

vos retos, pero también como medio para reforzar los aspectos emotivos de la persona a través del reconocimiento del grupo y de potenciar una cultura común y compartida.

No es de extrañar que la colaboración sea, por tanto, una referencia constante en el análisis que se hace de las organizaciones. Como ya decíamos, los retos más significativos que la organización de las instituciones educativas debe asumir son (Gairín, 2005)<sup>1</sup>: (1) una mayor apertura interna y externa que posibilite el establecimiento de redes de colaboración fluidas, eficaces y de mayor rentabilidad social; (2) modificaciones estructurales, que doten a las organizaciones de la flexibilidad necesaria para promover innovaciones; (3) cambios culturales que, en coherencia con la necesaria apertura organizativa y flexibilidad estructural, promuevan una mayor colaboración interna y externa entre las instituciones educativas; y (4) consideración de las escuelas como comunidades de aprendizaje que, en el marco de una mayor autonomía institucional, la extensión de la participación en educación y los nuevos modelos de gestión, promuevan la interacción y el compromiso colectivo haciendo real el aprendizaje y el desarrollo organizativo.

Se trata de, poco a poco, superar el individualismo pedagógico propio de otros centros y apoyar las propuestas que colaborativamente realiza el profesorado u otros colectivos de la comunidad escolar. Hablemos de colaboración interna o externa, de modalidades presenciales o virtuales, lo cierto es que se impone la actividad colectiva sobre la actuación individual y desconectada de la de otros agentes educativos.

Entender así el trabajo colectivo exige comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.

El presente monográfico revisa, al respecto, algunos planteamientos y avances que tienen que ver con la colaboración y con la gestión del conocimiento generado. Para ello, acoge aportaciones varias que hacen referencia a nuevas políticas de desarrollo profesional, al trabajo colaborativo en centros educativos y a desarrollos más concretos que tienen que ver con las comunidades de prácticas, el liderazgo en ellas, el aprendizaje cooperativo y los retos que conlleva la gestión del conocimiento.

El apartado de puntos de vista nos sirve, a su vez, para recoger dos reflexiones interesantes sobre los procesos de mejora que afectan a las universidades. Por una parte, se sistematiza la experiencia española en la evaluación-acreditación de la investigación y, por otra, se presenta una propuesta para la evaluación de los planes de formación docente en estas instituciones.

1. Gairín, J. (2005). «Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación». *Pedagogía y educación en el siglo XXI*. Madrid (aportación al congreso internacional Pedagogía y Educación en el Siglo XXI).

Nos aproximamos así al tema significado de la acreditación universitaria, por la importancia social que se le da y por las repercusiones que tiene. Hacerlo nos introduce en el tema y nos ayudará a conocer mejor el proceso, sus finalidades y efectos; también, esperamos, nos sirva para situarlo en un marco de normalidad más que deseable y evitar, como ya decíamos (Gairín, 2011)<sup>2</sup> algunas disfunciones que acompañan su realización.

La acreditación, se haga como se haga, se vincula al proceso de evaluación externa y, muchas veces, se considera suficiente para gestionar la mejora institucional. Olvidamos, al respecto, que la acreditación exige de la evaluación externa, pero no puede ni debe de excluir la evaluación interna que la complementa.

Es desde este punto de vista que defendemos la necesidad de no tomar las partes por el todo y determinados procesos, por valiosos que sean, como los únicos. Reivindicamos en este punto la utilidad de los procesos de evaluación, y la acreditación con ellos, como mecanismos de autorreflexión para la mejora y el cambio como mínimo con dos referentes propios de nuestra realidad universitaria.

Por una parte, la evaluación como autorregulación es una práctica necesaria en contextos formativos con una alta autonomía profesional e institucional. La posibilidad y la realidad de que la comunidad universitaria desarrolle proyectos propios, contextualizados y adecuados a los usuarios, debe acompañarse de medidas estructurales (formación adecuada, apoyos para el proceso, recursos en función de las necesidades contextuales...), de medidas procesuales (firma de compromisos, responsabilidad en los agentes implicados, ética en la actuación...) y de mecanismos de mejora continua.

Por otra parte, los nuevos retos que plantea la formación exigen introducir mecanismos de revisión complementarios a los tradicionales. Así, no podemos avanzar en compromisos como la igualdad de oportunidades, la formación para toda la vida, las propuestas inclusivas, la formación en y para la sociedad del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía u otros valores sociales o educativos (formación integral, atención individualizada...) sin establecer mecanismos «finos» que nos permitan profundizar en el sentido, el significado y la realidad cambiante de la práctica formativa. Su dinámica exige no sólo profundizar en los análisis sino también acompañar los procesos, ámbito en el que la evaluación como autorregulación tiene mucho que aportar.

La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora se relaciona así con la búsqueda de una determinada idea de calidad educativa. La calidad que implica a todos los procesos y a todas las personas, la calidad que está en las formas de hacer antes que en los resultados, la calidad que prioriza la mejora real sobre la etiqueta social. Situarnos en la perspectiva que apuntamos obliga, necesariamente, a delimitar claramente la finalidad de la evaluación y acredi-

2. Gairín, J. (2011). Presentación. «Evaluar para acreditar, acreditar para mejorar». En: Gairín, J. y Martín, M. (coords.). *La acreditación universitaria. Reflexiones y experiencias para aprender y mejorar*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

tación que perseguimos y a revisar lo que debería ser un programa de ejecución pertinente.

Situarnos en esta perspectiva, que tendremos que profundizar con algún monográfico de la revista, trata de incorporar reflexiones que eviten la situación norteamericana que ya ha descrito Eaton (2010) recientemente<sup>3</sup>:

La acreditación se está transformando de una actividad de valor para el sector privado hacía un proceso cada vez más importante a nivel federal. Las implicaciones de este hecho, importante para los miembros de las facultades, puede incluir la erosión de la libertad académica y la pérdida de la suficiente autoridad y responsabilidad para las decisiones clave que han definido el rol de los profesores durante siglos —esto es, juicios de valor sobre el currículo, estándares académicos y educación en general (p. 21).

Para él, la acreditación refleja tres valores imprescindibles de la educación superior, todos esenciales para la calidad académica: autonomía institucional, libertad de cátedra y revisión por pares y profesional. Sin embargo y con el paso de los años, el acceso progresivo de la Administración pública la ha convertido, lentamente, en una inversión federal ligada al crecimiento de la educación superior.

Hemos llegado al punto en el que la «contribución inestimable» está cada vez más dirigida por el gobierno federal. En otras palabras, el gobierno ha comenzado a sustituir el juicio institucional de los profesores en cuestiones académicas (p. 22).

El tradicional liderazgo académico de las facultades y la larga independencia académica de las instituciones ha sucumbido al incremento de la legislación y regulación federal. Esto quiere decir que los valores clave de los académicos, que han sido los que han marcado el éxito de la educación superior —autonomía institucional, libertad académica y revisión por pares y profesionales— no tienen capacidad de florecer (p. 24).

La mirada sobre la realidad en USA y las cuestiones que se anticipan deberían hacernos reflexionar al respecto y ayudarnos a entender que los procesos de mejora son más dependientes de dinámicas internas que de propuestas externas, siempre interesadas en resultados y efectos externos al contexto y a la realidad institucional afectada.

Joaquín Gairín  
David Rodríguez-Gómez  
Febrero, 2011

3. Eaton, J. (2010). «Accreditation and the Federal Future of Higher Education». *Academy*, 96 (5), p. 21-24.